

Bildung mit und innerhalb von Grenzen: Herausforderungen für Flüchtlinge jenseits des Pflichtschulalters am Beispiel heterogener Schule und bildungsbezogener Übergänge

Atanasoska, Tatjana; Proyer, Michelle

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Atanasoska, T., & Proyer, M. (2016). Bildung mit und innerhalb von Grenzen: Herausforderungen für Flüchtlinge jenseits des Pflichtschulalters am Beispiel heterogener Schule und bildungsbezogener Übergänge. *SWS-Rundschau*, 56(3), 422-446. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62025-9>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Bildung mit und innerhalb von Grenzen – Herausforderungen für Flüchtlinge jenseits des Pflichtschulalters am Beispiel heterogener Schule und bildungsbezogener Übergänge

Tatjana Atanasoska/Michelle Proyer (Wien)

Tatjana Atanasoska/Michelle Proyer: *Bildung mit und innerhalb von Grenzen – Herausforderungen für Flüchtlinge jenseits des Pflichtschulalters am Beispiel heterogener Schule und bildungsbezogener Übergänge* (S. 422–446)

Der Ermöglichung des Zugangs zu Bildungsangeboten für Flüchtlinge stellt jene europäischen Staaten derzeit vor große Herausforderungen, die insbesondere 2015 eine größere Zahl von Flüchtlingen aufgenommen haben. Viele der Angebote sind überlaufen und es ergeben sich drängende Fragen, die über die Grundversorgung hinausgehen. Finanzielle Mittel sind beschränkt. Das österreichische Schulsystem hat es bisher innerhalb der Pflichtschule gut geschafft, für alle geflüchteten Kinder und Jugendlichen einen Schulplatz zu finden, obwohl die Anzahl der Ankommenden im letzten Jahr die Grenzen des Systems deutlich werden ließ. Jedoch ist es gerade für junge Menschen nach der Pflichtschule eine besondere Herausforderung, einen Platz im österreichischen Schulsystem zu finden. Im vorliegenden Artikel liegt der Fokus auf den subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen, die betroffene ehemalige Flüchtlinge im Hinblick auf ihren bisherigen Bildungsweg in Österreich haben. Ihre Erfahrungen wurden in Einzelinterviews erhoben und unter Verwendung von »Journey Maps« analysiert. Zusätzlich zu diesen zehn Datensätzen wurden auch Interviews mit ExpertInnen im Feld Flucht und Bildung sowie ein Gruppeninterview mit einigen Jugendlichen zu den Ergebnissen geführt. Das Ziel dieser Publikation ist eine Darstellung von möglichen Bildungswegen für junge (ehemalige) Flüchtlinge in Österreich, die wiederum Stakeholdern im Bereich Schule und Bildung als Ausgangspunkt für Entscheidungen und insbesondere systemische Verbesserungen dienen können.

Schlagworte: junge Menschen mit Fluchterfahrung, Zugang zu hoher qualitativer Bildung, Homogenität des österreichischen Schulsystems, partizipatorische Forschung mit Jugendlichen mit Fluchterfahrung

Tatjana Atanasoska/Michelle Proyer: *Education with and within Borders – Challenges of Refugees Beyond the Age of Obligatory Schooling by Using the Examples of Heterogeneous School and Transitions Related to Education* (pp. 422–446)

Enabling access of refugees to education institutions causes challenges for those countries in Europe, which have accepted large numbers of refugees in 2015. Services are being saturated because of high numbers of refugees, questions regarding living and service provision (as such) become more and more pressuring. Financial means are limited. The Austrian school system has succeeded in providing for those attending compulsory education. The needs of quantities of young students with very diverse levels of educational background have made the limitations of the system however obvious. This contribution lends its voice to young former refugees. Their experiences were collected in the course of one-on-one-interviews and were then analyzed using »journey maps«. In addition to these 10 data sets, experts in the field of education and refugees were interviewed and a group discussion of the findings was conducted among some of the young people. Preliminary findings point to challenges caused by propositions of homogenization, on which the Austrian school system is based on. This publication aims at the presentation of possible ways of education for young (former) refugees in Austria, referring to stakeholders in the areas school and education as a starting point for decisions and systemic improvements.

Keywords: young refugees, access to high quality education, homogeneity of the Austrian school system, participatory research with young (former) refugees

1. Einleitung

Im Sommer und Herbst des Jahres 2015 haben zahlreiche Menschen auf der Suche nach Asyl und mit dem Wunsch nach einem Leben abseits von Krieg und prekären Lebensverhältnissen Europa erreicht. Zahlreiche andere sind an den Grenzen gestrandet und hoffen auf eine Einreise. Viele von ihnen sind auf der Suche nach Möglichkeiten, ihre Ausbildungen weiterzuführen oder mitunter erstmals in ihrem Leben Schul- oder Ausbildung zu erhalten. In diesem Artikel werden erste Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit jungen (ehemaligen) Flüchtlingen nach dem Pflichtschulalter präsentiert. Dabei werden die besonderen Herausforderungen für die SchülerInnengruppe deutlich. Im Folgenden soll darüber berichtet werden, wie Österreich mit der Herausforderung umgegangen ist, für die heterogene Gruppe der Ankommenden Ausbildungsangebote zu schaffen.

Die zugrunde liegende Forschung basiert auf dem Bestreben der Autorinnen, möglichst umgehend Datenmaterial zur Erhebung der Bildungssituationen von Menschen mit Fluchterfahrung zu generieren. Die folgenden Ausführungen basieren auf Gesprächen mit ExpertInnen im Bereich Flucht und Bildung und vor allem auf Gesprächen mit Jugendlichen, die schon vor mehreren Jahren in Österreich angekommen sind. Ausgehend davon wird anhand der detaillierteren Darstellung der Problemfelder »Homogenisierungsbestrebungen« und »bildungsbezogene Übergänge« darauf eingegangen, welche Möglichkeiten und Herausforderungen sich für jene Jugendlichen stellen, die bei ihrer Ankunft in Österreich knapp unter oder über der Erreichung des Pflichtschulalters sind. Ihre Situation gestaltet sich besonders komplex, zumal die Gruppe sehr unterschiedliche Voraussetzungen aufweist. Qualitativ hochwertige Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten müssen für diese Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden, um ihnen einen gleichwertigen Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen.

Der Artikel elaboriert zunächst die Details zum Vorgang der Datenerhebung (Kap. 2), danach folgt eine kontextbezogene Darstellung der relevanten Aspekte des österreichischen Schulsystems (Kap. 3). Im Anschluss daran werden in Kapitel 4 der Datensatz und das methodische Vorgehen beschrieben. Danach folgt in den Kapiteln 5 bis 8 die Analyse des ausgewählten Datenkorpus und die Darstellung erster ausgewählter Ergebnisse sowie abschließend ein Ausblick auf weiterführende Forschungsaktivitäten (Kap. 9).

2. Hintergrund zur Datenerhebung

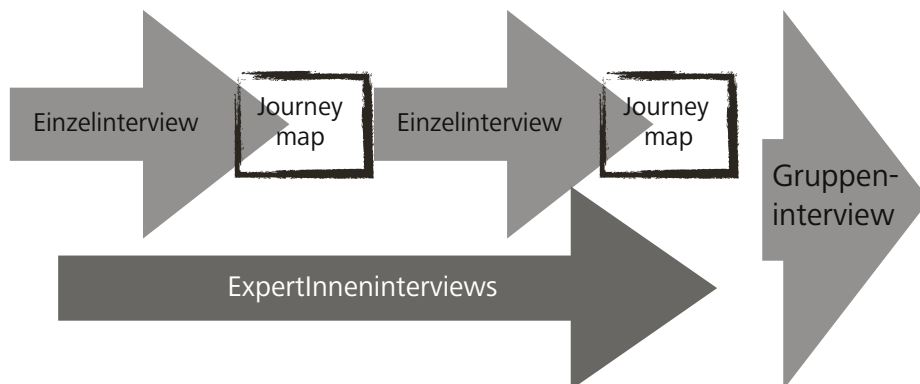
Im Zuge der von vielen Institutionen als »unerwartet« empfundenen Ankunft von zahlreichen Flüchtlingen in Österreich (für Details dazu siehe weiter unten Kap. 3.2) ergab sich neben der Herausforderung der Unterbringung sehr schnell die Frage nach der Beschulung der angekommenen Kinder und Jugendlichen. Auch für uns war ein schnelles Handeln wichtig, da wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zur Situation und zu den Bedürfnissen von geflüchteten Schülerinnen und Schülern spärlich vorhanden

sind. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass es in Österreich auch von offizieller Seite nur wenig Datenmaterial zu dieser SchülerInnengruppe gibt, kann und soll eine wissenschaftliche Auseinandersetzung dazu dienen, dass für alle Ankommenden schnell geeignete und bedarfsorientierte Angebote und Bildungsstrukturen auf- und ausgebaut werden können. Besonders prekär stellt sich die Lage für ankommende Jugendliche jenseits des Pflichtschulalters dar. Durch das Ende der Schulpflicht im Alter von 15 Jahren scheint diese Gruppe am ehesten Gefahr zu laufen, dass ihre Ausbildung als wenig prioritär und auf einem eventuell qualitativ niedrigeren Bildungsniveau abgetan würde.

Die Autorinnen dieses Artikels sahen es also daher in ihrer Verantwortung, ohne Verzögerung Datenmaterial zu erheben und zu analysieren. Ansuchen um Drittmittel laufen parallel, doch wurde aus den oben genannten Gründen beschlossen, auch ohne zusätzliche Gelder mit dem Forschungsprojekt zu beginnen. Da Jugendliche, die erst kürzlich in Österreich angekommen sind, sich oftmals mit vielen anderen dringlichen Problemen konfrontiert sehen (z. B. Unterkunft, Aufenthaltsstatus, Situation von Familienangehörigen etc.), begannen wir im Januar 2016 vorerst damit, einerseits mit ExpertInnen zu sprechen, die in ihrer Arbeit mit dieser Gruppe von jungen Menschen aktiv sind. Für die Interviews mit den SchülerInnen selbst wurden in erster Linie solche Jugendlichen zu Gesprächen eingeladen, die als Geflüchtete nach Österreich kamen, aber schon seit längerer Zeit in Österreich leben (und einen gesicherten Aufenthaltsstatus haben). Aufgrund ihrer Erfahrungen und vor allem aufgrund einer Phase der gemeinschaftlichen Analyse mit den Jugendlichen sollen im Folgenden die Themen »Homogenisierungsbestrebungen« und »bildungsbezogene Übergänge« beschrieben werden.

Die nachfolgende Abbildung veranschaulicht den Forschungsverlauf zwischen Januar 2016 und Mai 2016:¹

Abbildung 1: Schematischer Forschungsverlauf



¹ Details zu den erhobenen Daten finden sich im Kapitel 4 »Methodisches Vorgehen und Stichprobe«.

Schon Ende des Jahres 2015 wurden die ersten Kontakte geknüpft und der Forschungsplan erstellt. Den beiden Autorinnen war es wichtig, keine Jugendlichen, die noch nicht »richtig angekommen« waren, mit Fragen zu ihren Bildungsvorstellungen zu konfrontieren. Jedoch war die Bereitschaft der angefragten InterviewpartnerInnen und vermittelnden Einrichtungen überwältigend, und bei den Jugendlichen war ein Bedürfnis, über die eigenen Schulerfahrungen berichten zu dürfen, sehr deutlich spürbar. Die Perspektive der direkt betroffenen Jugendlichen und die Perspektive der mit diesen Jugendlichen arbeitenden ExpertInnen ergibt zusammen eine breite Sicht auf diese SchülerInnenpopulation. Im Anschluss an die Einzelgespräche folgte eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den ersten Ergebnissen zusammen mit vier Jugendlichen. Die Autorinnen sind sich einig, wie wichtig gerade in diesem Forschungsfeld ein partizipativer Charakter von Forschung ist (Thomson 2009), weswegen die Stimmen der Jugendlichen immer im Blick behalten wurden.

Ausgehend von den Ergebnissen sind weitere Erhebungen vor allem auch mit neu angekommenen minderjährigen Flüchtlingen geplant, deren erste Hürden in Bezug auf Unterbringung und Eingliederung in Bildungsmaßnahmen mittlerweile bewältigt sein sollten. Zum besseren Verständnis der Verortung der Erfahrungen der Jugendlichen werden zunächst Grundlagen und Besonderheiten des österreichischen Schulsystems erläutert.

3. Homogenität der Schule in Österreich

3.1 Allgemeine Informationen

Schule in Österreich² ist durch eine starke Differenzierung, und zwar schon mit Beginn des fünften Schuljahres, charakterisiert. Dabei werden nur während der ersten vier Schuljahre alle Schülerinnen und Schüler (SuS) gemeinsam unterrichtet, d. h. alle SuS besuchen denselben Schultyp »Volksschule«. Mit Beginn des fünften Schuljahres sollen Schüler und Schülerinnen (SuS) nach dem Leistungsprinzip in homogene Gruppen aufgeteilt werden. Dabei soll eben schon in diesem Alter zwischen den »Geeigneten« für eine weitere akademische Karriere und den weniger »Geeigneten« getrennt werden, und historisch ist hier das Gymnasium (Allgemeinbildende höhere Schule, AHS) der Schultyp, der für die leistungsstarken SuS offen steht (vgl. Thonhauser/Eder 2010, Engelbrecht 2015). Es werden also im Alter von zehn Jahren SuS entsprechend einer antizipierten hohen oder weniger hohen Leistungsfähigkeit in zwei sehr verschiedene Schultypen aufgeteilt (AHS und Neue Mittelschule NMS), die im Regelfall auch räumlich voneinander getrennt sind.

In gewissem Maße wurde jedoch das meritokratische Prinzip der Trennung nach Leistung durch die flächendeckende Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) wieder reduziert. Bis vor kurzem gab es für die »leistungsschwachen« SuS die Schulform Hauptschule, in der diese SuS in bestimmten Fächern in drei Leistungsgruppen

2 Für einen umfassenden, auch historischen Überblick siehe Thonhauser/Eder (2010) und Engelbrecht (2015).

eingeteilt wurden. Diese Leistungsgruppen hatten in diesen Fächern keinen gemeinsamen Unterricht. Auch hier war das ausgesprochene Ziel, die SuS nach Leistung in homogenen Gruppen besser fördern und fordern zu können. In der NMS, die seit 2012 die Hauptschule in ganz Österreich ersetzt (BMBF 2016), haben die SuS in allen Fächern im Klassenverband gemeinsam Unterricht, können jedoch durch ihre Leistungen in Deutsch, lebenden Fremdsprachen und Mathematik entsprechend den Bildungszielen einer vertieften oder grundlegenden Allgemeinbildung beurteilt werden. Dabei wird die Leistung der vertieften Allgemeinbildung dem Leistungsniveau einer AHS-Unterstufe gleichgestellt. Das meritokratische Prinzip für die Schulen der Zehn- bis 14-Jährigen hat sich also auf zwei mögliche Schulformen und auf (im Idealfall) zwei Leistungsniveaus reduziert. Die positive Absolvierung der AHS-Unterstufe ist der Absolvierung der NMS gleichgestellt und gilt als positiv absolvierter Pflichtschulabschluss (PSA). Jedoch stellt die sehr frühe Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach dem Leistungsprinzip eine Besonderheit des österreichischen Schulsystems dar.

Die Schulpflicht umfasst in Österreich neun Schuljahre und/ oder gilt bis zur Erreichung des 15. Lebensjahrs (BGBl. Nr. 76/1985). Die Schulpflicht ist im Gegensatz zu Ländern wie Schweden oder England nicht an die Absolvierung der Sekundarstufe I gekoppelt.³ Da die Schuljahre der Volksschule und der AHS-Unterstufe/ NMS zusammen nur acht Schuljahre ergeben, reicht die positive Absolvierung dieser Schulzeit nicht aus, um die Schulpflicht zu erreichen.⁴ Das neunte Schuljahr kann an weiterführenden Schulen der Sekundarstufe II absolviert werden, jedoch gibt es gerade wegen der Diskrepanz zwischen dem Abschluss der Pflichtschule nach dem achten Schuljahr und der neunjährigen Schulpflicht einen eigenen Schultyp für das neunte Schuljahr, die Polytechnische Schule. Die Polytechnische Schule ermöglicht die Absolvierung des neunten Schuljahrs und sogar den Besuch eines zehnten Schuljahrs,⁵ falls die SuS nach der 1. Klasse der Polytechnischen Schule keinen positiven Pflichtschulabschluss erreicht haben. Die Polytechnische Schule ist eine Schulform, die insbesondere schulpflichtigen Jugendlichen ohne positiven Abschluss der NMS offen steht (SchpflG §18).

In den Schulen nach der Schulpflicht (nach der neunten Schulstufe) sollen sich Schülerinnen und Schüler nicht nur nach dem Leistungsprinzip zuordnen (und zugeordnet werden), sondern auch im Hinblick auf ihre besonderen Stärken und Interessen (Engelbrecht 2015). HTLs (Höhere Technische Lehranstalten) sind ein Sammelpunkt für technisch interessierte SuS, HAKs (Handelsakademien) und HBLAs (Höhere Bundeslehranstalten) sollen (im weitesten Sinne) wirtschaftlich interessierte SuS ansprechen, während die Lehre ein Weg für die praktisch veranlagten SuS sein soll. Die AHS-Oberstufe ist die Fortführung der AHS-Unterstufe und ermöglicht eine Ein-

3 Die Sekundarstufe I endet nach dem achten Schuljahr, nach vier Jahren Volksschule und vier Jahren NMS oder AHS-Unterstufe.

4 Dies kann nur dann der Fall sein, wenn die SuS aus verschiedenen Gründen (z. B. einer späteren Einschulung oder dem Wiederholen einer Klasse) schon während der Pflichtschulzeit das 15. Lebensjahr erreichen.

5 Im Prinzip können SuS ohne positiven PSA auch in der NMS noch ein neuntes oder zehntes Schuljahr absolvieren.

teilung in sprachliche, naturwissenschaftlich-technische und wirtschaftlich orientierte Zweige. Das Gymnasium (AHS) bleibt weiterhin die Schule für eine »akademische« Karriere, d. h. für SuS, die nach der Matura studieren wollen. Seit langem jedoch sind die Maturitätsprüfungen von AHS und Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) (HTLs, HAKs, HBLAs o. Ä.) gleichgestellt, sodass SuS aus allen diesen Sekundarstufen zum Studium aller Studienrichtungen berechtigt sind (Engelbrecht 2015).

Schule in Österreich entspricht so wie Schule in Schweden oder in anderen Ländern dem »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994). Dieser wird in Österreich dadurch deutlich, dass von Erziehungsberechtigten erwartet wird, dass sie für ausreichende Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch bei ihren Kindern Sorge zu tragen haben (SchUG §3.3). Für SuS, die keine ausreichenden Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch besitzen, gibt es den Status als »außerordentlicher Schüler« (SchUG §4). Hierbei sind die SuS prinzipiell in allen Unterrichtsfächern mit ihrer Regelklasse zusammen, doch werden sie nicht beurteilt. Wann SuS in den einzelnen Fächern beurteilt werden sollen, entscheidet die Lehrkraft/ die Schule. Dies muss nicht in allen Fächern gleichzeitig erfolgen. Dass dieser Status nur für maximal zwei Schuljahre gewährt werden kann, weist darauf hin, dass mit der Eingliederung (oder »Homogenisierung«) dieser SuS innerhalb von zwei Jahren gerechnet wird. Danach müssen diese SuS auf weiteren Sprachförderunterricht (und andere Fördermaßnahmen) verzichten, dem Regelunterricht aus eigener Kraft folgen und sich dem Leistungsprinzip des jeweiligen Schultyps und Jahrgangs anpassen. Der Sprachförderunterricht wird für außerordentliche SchülerInnen (ao. SuS) für maximal zwei Jahre angeboten. Meist werden diese elf Stunden Unterricht am jeweiligen Schulstandort angeboten, doch können SuS aus mehreren Schulen auch schulstandortübergreifend für den Sprachunterricht zusammengefasst werden (SchOG §8e). Zusätzlich gibt es z. B. in Wien eigene Klassen für geflüchtete Kinder und Jugendliche, die während des Besuchs dieser Klassen keiner Regelklasse zugeteilt sind. In diesen Klassen lernen die SuS nur mit anderen Flüchtlingskindern zusammen.⁶ Ähnliche Modelle von »Vorbereitungsklassen« gibt es auch in Deutschland oder Schweden, für das österreichische System stellt dies jedoch eine Neuerung dar. Das Ziel in allen diesen Modellen und Ländern ist, dass SuS (nach einer bestimmten Zeit) den Unterricht zusammen mit ihren altersentsprechenden Peers im Regelunterricht absolvieren. In Österreich ist im Schulsystem keine explizite Sprachförderung Deutsch für nicht außerordentliche SuS geplant.

Die Leistungsanforderungen, nach denen das Schulsystem Noten vergibt, gehen von einer homogenen SchülerInnengruppe aus, die Deutsch als Erstsprache hat (Hormel 2010, 179). Dass heterogene Schülerinnen und Schüler nicht die Norm darstellen, die sich Schule erwartet, wird auch an den wiederkehrenden Diskussionen deutlich, ob der Gebrauch anderer Sprachen im Unterricht oder in den Pausen verboten

6 Für Wien wurden in einer Podiumsdiskussion siebzehn solcher Klassen im Sommersemester 2016 angegeben (Ihag, 21. Juni 2016).

werden solle, um den Erwerb des Deutschen nicht zu »behindern.«⁷ Die Vorstellung einer homogenen, einsprachigen SchülerInnenschaft zeigt sich auch darin, dass es im Gegensatz zu z. B. Schweden keine Möglichkeit gibt, statt des Faches »Deutsch« (als Erstsprache) das Fach »Deutsch als Zweitsprache« zu wählen. Deutsch als Zweitsprache bleibt auf den Sprachförderunterricht (für ao. SuS) oder (schulexterne) Nachhilfe- und Kursangebote beschränkt. Dass Sprachförderung gerade für QuereinsteigerInnen im Schulsystem für die gesamte Bildungskarriere entscheidend ist, zeigt sich in Vergleichsuntersuchungen wie PISA. SuS mit einer anderen Erstsprache haben durchschnittlich schlechtere Ergebnisse in allen getesteten Bereichen, und in dieser Gruppe schneiden späte QuereinsteigerInnen (Einstieg in das neue Schulsystem nach der Volksschulzeit) insbesondere schlecht ab (Cobb-Clark et al. 2012).

Generell fokussiert die Diskussion zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrung fast ausschließlich auf den Bereich der Sprache. Die Annahme, dass gelingende Integration eng und ausschließlich an perfekte Sprachkenntnisse gekoppelt ist, greift nach Meinung der Autorinnen viel zu kurz. Der Fokus dieser Publikation soll, wie eingangs erwähnt, auf dem kritischen Hinterfragen von Homogenisierungsbestrebungen und auf der Herausforderung in Bezug auf Übergänge liegen.

3.2 Das österreichische Bildungssystem in Bezug auf geflüchtete Kinder und Jugendliche/Flüchtlinge in Europa

Österreich war europaweit nach Deutschland und Schweden das Land, das 2015 am meisten Flüchtlinge aufnahm, nämlich knapp 90.000 (BM.I 2016). Schweden an zweiter Stelle verzeichnete doppelt so viele Asylanträge als Österreich (insgesamt 162.877) und insbesondere eine sehr viel größere Anzahl an unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF) (ca. 35.000, Migrationsverket 2016). Im Vergleich mit den ca. 8.000 Anträgen von UMF in Österreich gibt es in Schweden fast 4,5-mal so viele Asylanträge. Im Gegensatz zu Österreich gibt Schweden auch eine offizielle Zahl für die Flüchtlingskinder und -jugendlichen an, die im Schuljahr 2015/16 neu in die Schulen kamen: Dies waren ca. 46.000 Kinder und Jugendliche im Alter von sieben bis 17 Jahren⁸ (Migrationsverket 2016). In Österreich, wo es keine offizielle Statistik zu diesem Punkt gibt, wird in den Medien von 14.000 neu aufgenommenen Flüchtlingskindern in den Schulformen der Pflichtschule ausgegangen (Ihag, 21. Juni 2016). Für die Anzahl geflüchteter Jugendlicher in den AHS-Oberstufen und BMHS gibt es auch medial keine Schätzungen. Das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) ging für das Wintersemester 2015/16 von ungefähr 700 neu aufgenommenen SuS in den Sekundarstufen II

7 Es gibt zahlreiche Publikationen, die darauf hinweisen, wie unnötig ein solches Verbot ist (z. B. Wojnesitz 2010). Zusätzliche Unterstützung, dass Verbote unnötig sind, liefert dazu der Nationale Bildungsbericht für Österreich (Bruneforth u. a. 2016), der deutlich zeigt, dass gerade in den mündlichen Leistungen kaum Unterschiede zwischen SuS mit und ohne Erstsprache Deutsch zu sehen sind.

8 Die Schulpflicht beginnt in Schweden erst mit dem Alter von sieben Jahren und alle SuS haben ein Recht auf mindestens zehn Jahre Pflichtschule.

aus (persönliche Information an die Autorinnen). Es ist jedoch anzunehmen, dass diese Zahl weiter steigen wird.⁹

Für das Jahr 2015 verzeichnete Österreich 89.098¹⁰ Asylanträge, wovon 8.277 auf unbegleitete minderjährige Flüchtlinge entfielen. Die offizielle österreichische Statistik gibt keine Altersgruppen an, sondern liefert nur Angaben zu Geschlecht und zum Faktum, ob es sich um unbegleitete Jugendliche handelt. So waren im Vorjahr 72 Prozent der Asylsuchenden Männer (oder Jungen) und 28 Prozent Frauen (oder Mädchen). Die Angaben zum Alter sind zwar in der offiziellen Statistik nicht enthalten, werden jedoch von verschiedenen Stellen erhoben.¹¹ Auch aus der offiziellen Schulstatistik lässt sich die Anzahl der vorhandenen und neu gekommenen ehemals geflüchteten SuS nicht ersehen. Die Schulstandorte sind verpflichtet, beim Aufnahmegespräch nach der Nationalität und nach der Erstsprache zu fragen, aber ob SuS Fluchterfahrung haben, wird offiziell nicht angegeben. Überdies werden nur wenige Nationalitäten offiziell angeführt, sodass z. B. asiatische Länder unter »Asien« zusammengefasst werden (Statistik Austria 2016). Hier unterscheidet sich Österreich sehr von anderen europäischen Staaten, wie z. B. Schweden, wo es einen Anspruch auf transparente offizielle statistische Darstellungen (nicht nur) im schulischen Bereich gibt.

Alle SuS mit einer anderen Erstsprache als Deutsch können maximal zwei Jahre als außerordentliche SuS die Schule besuchen. Hier wäre für die Forschung ethisch zu problematisieren, wie lange man SuS als Gruppe mit der Eigenschaft »ehemals Geflüchtete« zusammenfassen kann oder soll. Genauso ist noch nicht geklärt, wie lange die Selbstzuschreibung – und insbesondere die (schulische) Fremdzuschreibung – als »Flüchtling« andauert.

Eine Antwort, die Österreich sehr häufig auf die Herausforderung der Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund hatte, war jene, sie bei schlechten Deutschkenntnissen über die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Sonderschulen unterzubringen. Diese Zuschreibung erfolgt bei Kindern mit Migrationshintergrund überproportional (Nairz-Wirth 2005). Es steht also zu befürchten, dass diese Besonderheit des Umgangs mit Kindern mit nicht deutscher Erstsprache sich auch auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung auswirken wird. Inwieweit die geplante Abschaffung der Sonderschulen aufgrund der Verpflichtungen, die Österreich durch die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung (UN 2006) eingegangen ist, endgültig umgesetzt wird, bleibt abzuwarten. Die Bestrebung nach Inklusion soll sich nicht ausschließlich auf Menschen mit

9 Aufgenommen werden in erster Linie Jugendliche, die so lange in Österreich waren, dass ihr Deutschniveau beim Aufnahmeverfahren als ausreichend erachtet wurde. Da die meisten Flüchtlinge erst in der zweiten Jahreshälfte 2015 nach Österreich kamen, wird sich diese Zahl wohl demnächst erhöhen.

10 Zählung per Stichtag 1. 3. 2016 (BM.I 2016). Der Stichtag für die endgültige offizielle Zählung aller Asylanträge eines Jahres ist der 1. März des darauffolgenden Jahres.

11 Natürlich wird das Alter bei der Aufnahme des Asylantrags genauso erfasst wie z. B. später, wenn Flüchtlinge für Deutschkurse oder beim Arbeitsmarktservice gemeldet sind.

Behinderung beziehen (Biewer/ Schütz 2016) und so bleibt zu hoffen, dass sich diese Bestrebungen auch auf jene Gruppe nachhaltig positiv auswirken werden.

Im Folgenden werden nun die Details zum methodischen Vorgehen und zum Datensatz erläutert.

4. Methodisches Vorgehen und Stichprobe

4.1 Überblick

Im Zuge des Forschungsvorhabens der beiden Autorinnen wurden einerseits Jugendliche und ExpertInnen in Einzelinterview-Settings befragt. Für unser Forschungsprojekt wurden gezielt InterviewpartnerInnen gesucht, die ehemals als geflüchtete Jugendlichen nach Österreich gekommen waren, oder die in ihrem Beruf mit diesen Jugendlichen beratend, unterrichtend oder planend arbeiten. Im Folgenden sind vor allem die Interviews mit den Jugendlichen und vor allem die Phase der partizipativen Auswertung von Relevanz.

Insgesamt führten wir im Zuge des Projekts elf Einzelinterviews mit Jugendlichen. Die Vorgabe für die Auswahl der Teilnehmenden waren Deutschkenntnisse von B1 oder darüber, um es den Jugendlichen (und uns) zu ermöglichen, ohne anwesende/r ÜbersetzerIn am Interview teilzunehmen. Die Interviews waren an das Prinzip semi-strukturierter Leitfadeninterviews angelehnt und dauerten im Durchschnitt 20 Minuten. Die Fragen wurden von den beiden Autorinnen zusammengestellt und nach den ersten beiden Interviews nachjustiert. Thematisch bezogen sich die Fragen auf den bisherigen Bildungsweg, die Ankunft in Österreich und Zukunftswünsche der Jugendlichen.

Zwei dieser Interviews wurden für die weitere Analyse nicht mehr verwendet, da eine Jugendliche zu wenig Deutsch konnte, um im Interview auf unsere Fragen eingehen zu können, und eine andere Jugendliche schon mit fünf Jahren als Flüchtling nach Österreich gekommen war. Beim Gruppengespräch waren drei Jugendliche dabei, die auch schon Einzelinterviews mit uns geführt hatten. Hinzu kam ein Jugendlicher, der nur für das Gruppengespräch zur Verfügung stand. Die relevanten Eckdaten aller zehn Jugendlichen, deren Aussagen weiter ausgewertet wurden, sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Tabelle 1: Eigenschaften der interviewten Jugendlichen

Alter bei der Ankunft in Österreich	12 Jahre	3
	13 Jahre	2
	14 Jahre	3
	16 Jahre	2
Alter bei der Teilnahme am Interview/ Gruppengespräch	15 Jahre	1
	16 Jahre	3
	17 Jahre	4
	18 Jahre	1
	19 Jahre	1
Herkunftsland	Afghanistan	7
	Syrien	1
	Irak	1
	Niger	1
Geschlecht	Weiblich	8
	Männlich	2
Schulbesuch vor Ankunft in Österreich		
Kein Schulbesuch		2
Religiöse Schule (weniger Schuljahre als österreichische Peer Group)		3
Weniger Schuljahre als österreichische Peer Group		2
Gleiche viele Schuljahre wie österreichische Peer Group		3

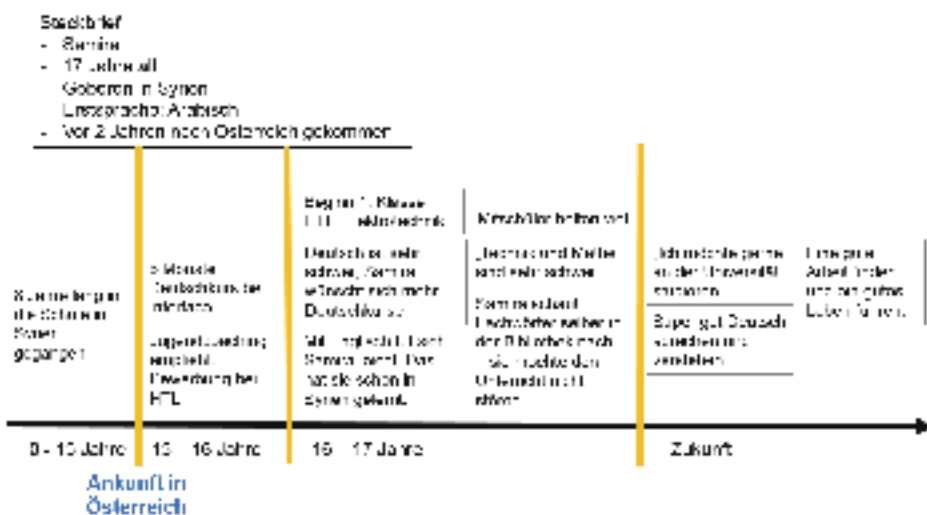
An die Interviews schloss sich in der ersten Auswertungsphase der Einzelinterviews mit den Jugendlichen die Analyse über sogenannte »*Journey Maps*« an. Diese dienen der Veranschaulichung von zeitlichen Verläufen und können beispielsweise mit Aspekten wie Zufriedenheit und ähnlichen Aspekten, wie Anschlussfähigkeit an andere Angebote, Verbesserungspotenzial etc. in Interdependenz gesetzt und somit in einem Verlaufsdiagramm veranschaulicht werden. Sie werden vor allem im Kontext der KundInnen-Zufriedenheit und des Verbrauchsverhaltens von KundInnen verwendet. So können die Entwicklungen oder die Verwendung von Service-Einrichtungen veranschaulicht werden. *Journey Maps* stellen ein Tool zur Veranschaulichung der VerbraucherInnen-Zufriedenheit und des User-Verhaltens dar (Følstad et al. 2013). Mittlerweile werden sie z. B. auch zur Erhebung der Bedürfnisse von NutzerInnen von staatlichen Einrichtungen verwendet, um das Funktionieren von Abläufen zu optimieren. So verwendet beispielsweise Nordirland diese Methode, um zu erheben, welche Erfahrungen Personen gesammelt hatten, die nach häuslicher Gewalt unterschiedliche Serviceeinrichtungen aufsuchten und wie deren Zusammenarbeit bewertet wurde.¹² Im Falle der vorliegenden Forschung kam die Methode zur Anwendung, um die bisherigen Bildungserfahrungen der Jugendlichen im Zeitverlauf bildlich zu veranschaulichen. Dies schien vor allem hinsichtlich der Bearbeitung im Rahmen des Gruppensettings relevant.

12 Für nähere Informationen über dieses Projekt siehe <http://belfastdvp.co.uk/resources/customer-journey-mapping-nicts/>, 22. 6. 2016.

Details zu den Einzelinterviews werden in diesem Artikel nur zusammenfassend dargestellt, da der Fokus auf der Analyse des Gruppeninterviews liegt. Die Perspektive der Jugendlichen soll durchgehend von besonderer Bedeutung sein. Deswegen fließen auch die Ergebnisse aus den ExpertInnen-Interviews nur am Rande in diese Publikation ein. Von besonderer Relevanz ist die hohe Bildungsaspiration. Alle teilnehmenden Jugendlichen wünschen sich ein sehr hohes Maß an Bildung und wollen nicht (noch mehr) Zeit auf dem Weg zu ihrem Bildungsziel verlieren. Die Tatsache, dass ihnen ihr fortgeschrittenes Alter mitunter den Eingang in das österreichische Schulsystem erschwert, macht Sorgen. So berichtete einer der Jugendlichen, dass es ihm trotz des Zugangs in eine Sekundarstufe II schwer fällt, als Ältester in seiner Klasse Anschluss zu finden. Viele der Jugendlichen unterstreichen die Relevanz der persönlichen Kontakte im Zugang zu Bildungseinrichtungen. Oftmals können sie konkrete Einzelpersonen und Institutionen nennen, deren Engagement nachhaltig dazu beigetragen hat, dass sie auf einem schulischen Weg sind, der ihren Wünschen entspricht. Scheitern wird als sehr großes Problem wahrgenommen, wobei »Scheitern« das Nicht-Erfüllen von Leistungsansprüchen genauso meint wie die Unmöglichkeit, eine Wunschausbildung zu absolvieren.

Aus den zehn *Journey Maps* wurde durch »Übereinanderlegung« der unterschiedlichen Erfahrungen eine sogenannte Durchschnitts-*Map* erzeugt. Diese diente als Grundlage für das Gruppeninterview, das einerseits der Validierung der Daten gewidmet war. Vor allem war es den Autorinnen andererseits aber wichtig, zusammen mit einer Gruppe von betroffenen Jugendlichen aufzuzeigen, welche weiteren Faktoren im Kontext von Bildung in Österreich von den Jugendlichen selbst für relevant erachtet werden.

Abbildung 2: Die Durchschnitts-*Map*



Für das Gruppensetting, das der gemeinsamen Durchsicht und der weiteren Analyse der Daten gewidmet war, gilt aufgrund des gemeinsamen »konjunktiven Erfahrungsraums« (Mannheim 1980, siehe unten), dass dieser sie von anderen Gruppen von SchülerInnen unterscheidet. Alle Jugendlichen kamen als Flüchtlinge nach Österreich und alle waren zum Zeitpunkt des Interviews in einer (schulischen) Bildungsinstitution. Die schulischen Vorerfahrungen waren bei den interviewten Personen zwar unterschiedlich, aber im Gruppengespräch finden sich nur Jugendliche mit Schulerfahrungen aus dem Heimatland, auch wenn diese quantitativ und qualitativ unterschiedlich waren. Weiters sind diese Jugendlichen bildungsmotiviert, da sie in ihrer Freizeit regelmäßig einen Gratis-Lernclub (zusammen mit anderen Jugendlichen) besuchen. Sie haben einen Pflichtschulabschluss oder sind auf dem Weg, den Pflichtschulabschluss zu machen, sie besuchen ihre jeweiligen Bildungsinstitutionen regelmäßig und möchten eine gute Ausbildung, auch ein Studium und später einen guten Beruf erreichen.

Tabelle 2: Eigenschaften der Jugendlichen im Gruppengespräch

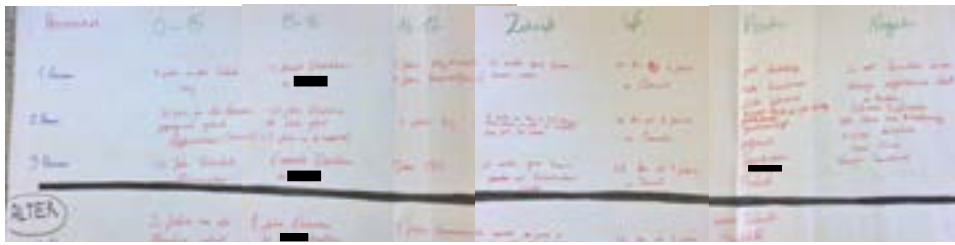
	Ramin	Pekai	Zamira	Zara
Herkunftsland	Afghanistan	Afghanistan	Afghanistan	Irak
Alter bei Ankunft in Österreich	12	12	13	14
Alter bei der Teilnahme am Gruppengespräch	17	17	17	16
Schulbesuch vor Ankunft in Österreich	Religiöse Schule (weniger Schuljahre als österreichische Peer-Group)	Weniger Schuljahre als österreichische Peer-Group	Religiöse Schule (weniger Schuljahre als österreichische Peer-Group)	Weniger Schuljahre als österreichische Peer-Group
Schulbesuch zum Zeitpunkt des Gruppengesprächs	VHS/ Pflichtschulabschluss oder vorbereitende Kurse	AHS-Oberstufe	VHS/ Pflichtschulabschluss oder vorbereitende Kurse	Polytechnische Schule

Für die Analyse des Gruppengesprächs bedienten wir uns bis zu einem gewissen Ausmaß der dokumentarischen Methode, um über eine uns »fremde« Gruppe in Bezug auf das Themenfeld Schule explorativ mehr zu erfahren (Bohnsack 2014). Die von uns untersuchte Gruppe ist bildungswissenschaftlich und schulpädagogisch (nicht nur) in Österreich wenig erforscht, und sie bildet für die Autorinnen eine Gruppe, deren Erfahrungen wir nicht teilen. Durch das »methodisch kontrollierte Fremdverstehen« (Bohnsack 2014) wollen wir nicht nur die Erfahrungen der Jugendlichen mit dem und im österreichischen Bildungssystem elaborieren, sondern auch kollektiv geteilte Einstellungen und Orientierungen (»konjunktive Erfahrungsräume«, Mannheim 1980) dieser Teilgruppe der gesamten SchülerInnenpopulation darstellen.

4.2 Ablauf des Gruppengesprächs

Die Jugendlichen sind während des Gesprächs um einen großen Konferenztisch gruppiert, an dem auch Michelle sitzt. Sie erklärt das Forschungsinteresse, das vor allem darauf gerichtet ist, aus den Erfahrungen der Jugendlichen zu schöpfen und Abläufe für neu Angekommene zu optimieren. Die Jugendlichen hören aufmerksam zu. Sie werden gebeten, in zwei Zweier-Gruppen zusammenzubleiben. Zunächst bleiben die Jugendlichen an ihren Plätzen und besprechen zusammen die »Durchschnitts«-*Journey Map* (zur *Journey Map* siehe S. 431) in diesen Konstellationen. Sie werden daraufhin gebeten, auf einem Plakat eine solche Durchschnitts-*Journey Map* zu erstellen oder eine eigene zu erfinden. Der Gestaltungsspielraum bleibt offen. Das Plakat hat eine Größe von 2,2 mal 0,6 Metern. Erst im Laufe der Erstellung des Plakats stehen vor allem Pekai und Ramin auf, um besser auf dem Plakat schreiben zu können (Pekai) und um auch das Plakat besser sehen zu können (Ramin). Zamira gesellt sich zeitweise dazu, während Zara auf ihrem Platz in der Nähe von Michelle bleibt. Auch Michelle bleibt während des Gesprächs auf ihrem Platz am Tisch sitzen. Das Aufnahmegerät steht dabei in der Mitte des Tisches und wird nur dann bewegt, wenn es in Bezug auf das Plakat im Weg ist. Auf dem unten gezeigten Ausschnitt¹³ lassen sich die Strukturierung und der Aufbau erkennen. Insgesamt wurden 67:07 Minuten aufgenommen.

Abbildung 3: *Journey Map* der Jugendlichen



4.3 Analyse des Gruppeninterviews

Ziel der Analyse des Gruppeninterviews ist für uns, ganz wie in der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2014), explorativ mehr über eine uns »fremde« Gruppe in Bezug auf das Themenfeld Schule zu erfahren. Wie oben erwähnt, ergaben sich aus der Analyse der Einzelinterviews und der ExpertInnen-Interviews mehrere Themenbereiche, die in Bezug auf die Bildungssituation von Flüchtlingen als besondere Herausforderungen beschrieben werden. Für diese Arbeit stehen die Themen »Homogenität des Schulsystems am Beispiel Übergänge« und »Hilfestellungen für den Bildungsweg« im Fokus. Dementsprechend wurden zunächst diese Passagen, aber auch andere Passagen mit einer hohen Interaktionsdichte und engagierten Diskussion transkribiert.

¹³ Aus Gründen der Anonymität wurden manche Angaben geschwärzt.

Nach der Transkription des Datenmaterials wurden entsprechend der formulierenden Interpretation (Bohnsack 2014) die Gesprächsabschnitte zu den einzelnen Themen paraphrasiert, ohne diese Paraphrasen schon zu analysieren. Da wir aus den Einzelinterviews bestimmte Themen besonders in den Fokus gestellt hatten, wurden diese insbesondere bearbeitet. Doch auch alle anderen »dichten« Passagen (Bohnsack 2014), d. h. Gesprächspassagen mit einer hohen Interaktion der Jugendlichen, wurden unabhängig von den auftauchenden Themen paraphrasiert.

Der zweite Schritt, die reflektierende Interpretation (Bohnsack 2014), wurde für dieses Projekt jedoch nur noch für die Fokusthemen durchgeführt. Im Sinne einer Diskursanalyse nach Bohnsack wäre die Typenbildung ein nächster logischer Schritt, den wir jedoch erst im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts leisten möchten. Für diese Arbeit bleiben wir analytisch im Bereich der dieser Gruppe inhärenten konjunktiven Erfahrungsräume, für die wir jedoch die Analyseergebnisse der Einzelinterviews als Hintergrund und als möglichen Vergleich anwenden.

Der besondere Gewinn durch das Gruppengespräch für unser Projekt ist dadurch gegeben, dass wir die Themen, die geflüchtete Jugendliche in Bezug auf Schule und Ausbildung in den Einzelinterviews ansprachen, in Bezug zu einem kollektiven Verständnis erweitern konnten. Es wird deutlich, wie die Jugendlichen über die Themen diskutieren, welche Argumente sie einführen und zu welchem Fazit sie als Gruppe mit ähnlichen Erfahrungen gelangen.

5. Homogenität des Schulsystems am Beispiel Übergänge

Ein Thema des Übergangs ist der Wechsel in das Gymnasium. Pekai ist in ein neu-sprachliches Gymnasium übergetreten und findet es dort sehr schwer. Insbesondere der Umstand, dass sie noch eine zweite lebende Fremdsprache neben Englisch haben muss, belastet sie. Auch Zara hat sich aktiv gegen das Gymnasium entschieden, da man dort noch eine Fremdsprache lernen muss.

Pekai: »Ich will Medizin studieren. aber wenn ich drei oder vier Sprachen lernen muss, dann kann ich vielleicht nicht Medizin studieren.«

Zara: »Ich möchte ins Gymnasium und sie haben mir gesagt, ich muss noch eine Sprache wählen, Französisch oder Spanisch, und ich bin mir sicher, dass ich das nicht schaffe. Französisch, Englisch, Deutsch und dann noch die anderen Fächer, Mathe. Das geht nicht, außer für Österreicher.«

Wie aus der Analyse der Einzelinterviews ersichtlich wurde, haben nicht alle geflüchteten SuS Kenntnisse in Englisch, die denen der Altersgruppe in den österreichischen Schulen entsprechen. Dies gilt auch für SuS, die entsprechend lange wie ihre Peers eine Schule besuchten. Dadurch ergibt sich für die Jugendlichen die Situation, dass sie neben Deutsch als Zweitsprache auch Englisch als Fremdsprache erlernen müssen. Wie Pekai und Zara aussprechen, kommt bei einem Wechsel in das Gymnasium automatisch eine zweite lebende Fremdsprache hinzu. Für das Ziel der Matura, um danach

studieren zu können, scheinen die Jugendlichen nur das Gymnasium (AHS) in Betracht zu ziehen. Die Möglichkeit, über eine BMHS zur Matura zu gelangen, ist im Gespräch der Jugendlichen nie aufgekommen. Auch in den Einzelinterviews war dies den SuS nicht bekannt oder nicht klar.

Ein Gegenargument zum Thema, dass Fremdsprachen schwierig zu lernen sind, kommt von Ramin. Er bemängelt die geringe Auswahl von Sprachen in Österreich (»Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Latein, Italienisch«), obwohl es viel mehr Sprachen gibt. Außerdem argumentiert er damit, dass man als Kind viel leichter Sprachen lernt, als Jugendlicher ist das schon schwieriger.

Zamira reagiert mit einem Unterstützungsargument, das ausgehend von der Erfahrung, Deutsch gelernt zu haben, ausdrückt, dass weitere Sprachen auch zu schaffen seien. Pekai wendet sich daraufhin direkt an Zamira und stellt ihre Aussage (und somit diese Argumentation) in Frage, indem sie Zamira die persönliche Erfahrung abspricht. Wenn man das nicht probiert hat, dann kann man nicht wissen, wie schwer das ist. Es ist interessant, dass Zamira mit ihrer letzten Aussage ihre Argumentation wieder entkräftet, denn die Französisch-Kurse, die sie begonnen hatte, konnte sie nicht positiv abschließen.

Zamira: *»Deutsch haben wir ja auch gelernt.«*

Pekai: *»Du hast noch nicht probiert, das ist schwer.«*

Zamira: *»Ich habe zweimal Französisch-Kurs begonnen.«*

Ein anderer Aspekt von schulischen Übergängen wird intensiv diskutiert, die Aufnahmeprüfungen nach der Pflichtschulzeit. Es entwickelt sich unter den Jugendlichen eine dichte Diskussion zu diesem Thema. Der gemeinsame Konsens schon am Beginn dieser Diskussion war, dass Aufnahmeprüfungen sehr schwer sind.

Zamira: *»Das ist urschwer, wenn man die Aufnahmeprüfung macht, und Mathe ist schwer, und wenn man nicht schafft.«*

Ramin: *»Dann sagen die einfach Nein.«*

Hier wird insbesondere Mathematik als schwieriger Teil der Aufnahmeprüfung genannt, und in der unterstützenden Argumentation von Ramin wird das Scheitern bei einer Aufnahmeprüfung nicht nur in der eigenen Person gesehen, sondern auch in Personen außerhalb (»die«). Diese Personen werden auch in der weiteren Diskussion nicht explizit genannt, aber aus dem Kontext sind es Personen, die eine Entscheidungsbefugnis bei Aufnahmeprüfungen haben. Das können LehrerInnen, DirektorInnen, Personalabteilungen, PrüfungsleiterInnen etc. sein.

Auch in dieser Diskussion wird ein Gegenargument gebracht, das die Sprecherin auf ihre eigenen Erfahrungen bezieht.

Pekai: *»Die [Anm.: Aufnahmeprüfungen] sind leicht, ich hab schon gemacht.«*

Diese Aussage stammt von der einzigen SuS, die am Gymnasium ist, und diese Aussage führt zu einer weiteren Argumentation in Richtung »schwere Aufnahmeprüfungen«.

Zamira: *»Ich meine nicht nur wegen Mathe.«*

Zara: *»Allgemein.«*

Zamira: *»Man ist nervös und halt, man ist nicht so vorbereitet, und auf einmal man muss so viele Sachen machen.«*

Ramin: *»So viele Sachen.«*

Hier wird von der Schwierigkeit des Stoffes, insbesondere Mathematik, ausgeweitet auf die Prüfungssituation an sich, die Stress und Nervosität verursacht. Trotzdem wird die Schwierigkeit des Stoffes, d. h., dass die Prüfungen viele Bereiche betreffen, wieder genannt.

Ramin ergänzt die Argumentation mit seiner persönlichen Erfahrung einer Aufnahmeprüfung für eine Lehrstelle im IT-Bereich.

Ramin: *»Ich war bei Aufnahmetest bei der Firma, und ich geh dort, die haben mich dort eingeladen, ich mach, mach, mach, vier Stunden, [...], die haben mich nicht aufgenommen, aber es ist so, es waren 17- und 18-Jährige, ich war der einzige 16, und die waren aus HTL und TGM und so, und das war eben viel.«*

Ramin spricht hier den Aspekt der zeitlich und inhaltlich hohen Anforderungen der Aufnahmeprüfung an und führt einen neuen Aspekt ein, nämlich die Konkurrenz von ungleichen Konkurrierenden. Gleichzeitig mit ihm, der »nur« einen Pflichtschulabschluss hat, bewerben sich Jugendliche, die ein bis drei Jahre eine Sekundarstufe II im technischen Bereich besucht haben.¹⁴ In den ExpertInnen-Interviews wurde dieser Aspekt aus den Erfahrungen der SozialarbeiterInnen und BeraterInnen bestätigt: Für jede Lehrstelle und für jeden Ausbildungsplatz bewerben sich sehr viele Personen, die teilweise auch eine weiterführende Schule besucht und insbesondere Deutsch als Erstsprache (oder Kenntnisse auf Erstsprachen-Niveau) haben. Gerade quereinsteigende Flüchtlinge mit einem niedrigeren Niveau in Deutsch, weniger Schuljahren und »nur« Pflichtschulabschluss haben bei diesen Aufnahmeverfahren selten Erfolg.

Zusammenfassend wird das Thema »Übergang in Bezug auf oftmals geforderte Aufnahmeprüfungen« unter folgenden Aspekten als »schwierig« wahrgenommen:

- Bei den Aufnahmeprüfungen gibt es viel »Stoff«, mehrere Fachgebiete werden abgeprüft. Nicht nur Deutsch als Sprache, sondern auch als Fachsprache wird als schwierig wahrgenommen. Das Schulfach mit besonders häufiger Nennung als »schwierig« ist Mathematik.

¹⁴ Ramin nennt die HTL und das TGM, wobei das TGM eine von mehreren HTLs in Wien ist. Es ist jedoch die größte HTL in Wien, gemessen an den SchülerInnenzahlen.

- Es wird die ungleiche (und als unfair wahrgenommene) Konkurrenz angesprochen. Bei den Aufnahmeprüfungen gibt es auch ältere SuS, die schon einige Jahre Sekundarstufe geschafft und die oftmals auch Deutsch als Erstsprache haben (oder ihre gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert haben).
- Die Prüfungssituation als solche wird als Stressfaktor wahrgenommen, was aus der Sicht der Jugendlichen die Aufnahmeprüfung für sie – zusätzlich zu den Schwierigkeiten mit Deutsch und bestimmten Fächern – noch weiter erschwert.

Das Thema Aufnahmeprüfung kommt gegen Ende der Diskussion noch einmal auf, als die Jugendlichen darüber sprechen, dass es mehr Deutschkurse für Flüchtlinge geben sollte. Die Jugendlichen sprechen über ihre Erfahrungen, dass sie die Aufnahmeprüfung für den PSA gemacht haben. Zamira fand diese sehr schwer, besonders Mathematik (siehe auch Argumentation oben), Pekai fand sie nicht so schwer. Hier führt Pekai ein neues Argument ein, das auch in anderen Bereichen der Diskussion angesprochen wurde.

Pekai: *»Ich hab schon gemacht und es ist nicht schwer, bei manche sind schwer, bei manche sind leichter.«*

Die individuellen Erfahrungen werden am Schluss noch einmal betont. Diese individuellen Erfahrungen wurden im Laufe des Gruppengesprächs schon in Bezug auf verschiedene Bereiche angesprochen:

- Die individuellen Schulbiografien sind verschieden und haben einen Einfluss auf das Lernen und den (schulischen) Erfolg in Österreich.
- Der Schulstandort wird als unterschiedlich förderlich für das Lernen und den schulischen Erfolg wahrgenommen. Einerseits wird hier die Hilfsbereitschaft von LehrerInnen und MitschülerInnen genannt, andererseits wird auch auf ein Stadt-Land-Gefälle verwiesen. Da es in den ländlichen Schulen weniger SuS mit der eigenen Erstsprache gibt, wäre es auch leichter, dort Deutsch zu lernen.
- Die individuellen Talente und Interessen, der familiäre Hintergrund und das Herkunftsland werden als entscheidend für die Schullaufbahn wahrgenommen.

6. Hilfestellungen für den Bildungsweg

Sowohl in den Individualinterviews als auch im Gruppengespräch werden die MitschülerInnen als Hilfe genannt. Diese helfen viel mit Deutsch, mit dem Stoff, mit dem Verstehen von schulischen Abläufen, und dies wird sehr positiv für den Schulerfolg eingeschätzt. Ob diese Hilfe erfahren wurde, hängt jedoch stark von der einzelnen Schule ab, sodass auch negative Erfahrungen genannt wurden. Auch im Gruppengespräch ist eine Schülerin mit negativen Erfahrungen anwesend, die ihre MitschülerInnen in der NMS als »eifersüchtig« bezeichnet, um die fehlende Hilfsbereitschaft dieser KollegInnen zu erklären.

Der Beginn einer dichten Diskussion über Hilfsangebote liegt in der guten Zukunft, die man in Österreich haben kann.

Ramin: *»Ich glaube, hier kann man bessere Zukunft haben.«*

Zamira: *»Ja, bessere Zukunft, weil man lernt hier auch gratis.«*

Dieser Argumentation stimmen alle TeilnehmerInnen zu. Die Jugendlichen sehen also eine direkte Verbindung der Gratis-Bildung zu einer besseren Zukunft. Diese »Hoffnung« auf ein besseres Leben durch bessere Bildung zeigt sich auch in den Individualinterviews.¹⁵ Mehrmals im Gruppengespräch werden SozialarbeiterInnen als Hilfe genannt, zusammen mit der Forderung, mehr SozialarbeiterInnen in den Schulen zu haben. Die Jugendlichen kennen auch die Gratis-Nachhilfeangebote der Stadt Wien und anderer Anbieter. Dieses Hilfsangebot wird sehr geschätzt. Das Thema »Hilfe« wird an verschiedenen Stellen des Gruppengesprächs angesprochen. Dabei werden gerade das Gratis-Kursangebot und die Nachhilfeangebote mehrmals erwähnt.

Zamira: *»Für die Flüchtlinge mehr Deutschkurs.«*

Ramin: *»Mehr Deutschkurs.«*

Im Bereich der Gratis-Deutschkurse für Flüchtlinge finden die Jugendlichen, dass es zu wenige Plätze gibt und die »neuen« Flüchtlinge somit lange auf einen Platz warten müssen. Genauso wird kritisiert, dass sie als geflüchtete SuS nicht nur Gratis-Kurse und Gratis-Nachhilfe für Deutsch brauchen, sondern ebenso für andere Schulfächer.

Pekai: *»Wenn mehr Nachhilfe gibt, das wird besser, nur Deutsch, kann auch Französisch-Kurse geben, auch Englisch-Kurse.«*

Zamira: *»Es gibt.«*

Pekai: *»Ja, aber die kosten immer, sehr teuer.«*

Pekai: *»Sie können billiger machen, damit jeder leisten kann.«*

Da diese Jugendlichen freiwillig ein ehrenamtliches Lernangebot nutzen, war es ihnen schon früh ein Anliegen, beim Lernen Hilfe zu erhalten. Die Jugendlichen zeigen, dass sie die Gratis-Förderungen sowohl der Schulen als auch der Erwachsenenbildung gut kennen. Die Sprachförderung in den Schulen (als außerordentliche SuS) umfasst »nur« Deutsch, und das auch maximal zwei Jahre. Die Deutschkurse der Erwachsenenbildung gehen bis B1, aber gratis auch nicht weiter. Durch die Einsprachigkeit des Schulsystems sind jedoch für die SuS Hilfe und Kurse auch für den weiteren Spracherwerb, zur Erreichung von B2, C1 und darüber hinaus sehr wünschenswert. Dass jedoch eine erfolgreiche Schulbildung eben nicht nur mit Kenntnissen im Deutschen abgeschlossen

15 Unser Forschungsprojekt beleuchtet nicht, woher diese Erwartung an Bildung kommt. Sie entspricht jedoch ganz den Diskursen in der OECD, in der EU und in weiteren nationalen und internationalen Bildungsinstitutionen, dass die heutige Gesellschaft gut gebildete Menschen braucht. Im Umkehrschluss steigert somit gute Bildung die Arbeitschancen von Menschen (OECD 2015, European Commission 2001).

werden kann, wird hier deutlich angesprochen. Für die anderen Schulfächer (Pekai gibt Französisch und Englisch an, aber das durchwegs als »schwer« wahrgenommene Fach Mathematik wäre hier auch zu nennen) wünschen sich die SuS genauso Nachhilfe oder Kurse. Gerade deshalb kommen diese Jugendlichen regelmäßig zu dem ehrenamtlich geführten Gratis-Lernclub.

Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass den Jugendlichen die Angebotsvielfalt, die gratis in Österreich zur Verfügung steht, sehr zusagt, allerdings nehmen sie Engpässe sehr aufmerksam wahr.

7. Exkurs: Der Habitus der Schule als Habitus im Gruppeninterview

Ein für uns überraschender Aspekt, der sowohl während der aktuellen Interviewsituation als auch bei der Analyse des Gesprächs deutlich wurde, ist der Habitus der Schule¹⁶, den die Jugendlichen mit ins Interview bringen. Dieser zeigt sich in verschiedenen Phasen des Gesprächs und in folgenden Aspekten:

- in der intensiven Auseinandersetzung mit der deutschen Rechtschreibung;
- in dem Wunsch, die Erwartungen der Forscherinnen zu erfüllen.

Pekai übernimmt die Rolle der Schreibenden aus eigener Initiative. Sie ist auch die, die im Kreis dieser Jugendlichen das »höchste« Bildungsniveau erreicht hat, denn sie hat nach der Pflichtschule einen Platz in einem Gymnasium erhalten. Die Frage von Pekai, die das Plakat verfasst, lautet regelmäßig »*Wie schreibt man [Wort]?*«. Dabei entstehen verschiedene Hilfsangebote. Zu Michelle wird oft Blickkontakt gesucht, doch Michelle reagiert nicht immer sofort mit einem Hinweis auf die Rechtschreibung. Insbesondere Ramin, der gleich neben der Schreiberin beim Plakat steht, antwortet regelmäßig mit einem Hinweis auf die Rechtschreibung. In vielen Situationen wartet die Gruppe jedoch auf eine Bewertung durch Michelle (verbal oder non-verbal, wie z. B. durch ein Nicken), ob die Rechtschreibung passt. In dieser Hinsicht übernimmt die Schreiberin keine »Führungsposition«, sondern Vorschläge und Verbesserungen der anderen Gruppenmitglieder werden regelmäßig angenommen. Obwohl Michelle mehrmals darauf hinweist, dass dieses Gruppengespräch kein Deutschkurs ist (»*Ist ja kein Deutschkurs hier*«) und die Sorge um die Rechtschreibung/ das Deutsch abschwächen möchte (»*Ihr seids eh super in Deutsch*«), funktioniert dies nicht. Das Thema Rechtschreibung für die Wörter auf dem Plakat tritt bis zum Ende des Schreibprozesses regelmäßig auf.¹⁷

16 Habitus im Sinne von Bourdieu (Bourdieu 1996) auf die Schule bezogen umfasst als sekundärer Habitus die Gesamtheit der Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata in der Institution Schule. Insbesondere das Spannungsfeld zwischen primärem (familiärem, lebensweltlichem etc.) Habitus und sekundärem Habitus (wie z. B. in der Institution Schule) ist oftmals von Interesse (vgl. Kramer/ Helsper 2010).

17 In diesen Situationen, aber auch an anderen Stellen des Gesprächs wird das Thema »Deutsch als schwierige Sprache« angesprochen. Dieser thematische Aspekt wurde von uns für diese Publikation bewusst nicht in das Zentrum gestellt.

Wie schon beim Thema Rechtschreibung erwähnt, wird Michelle dabei einerseits die Expertinnenrolle (als jemand mit Erstsprache Deutsch) zuerkannt und sie dabei auch in die Rolle einer »Lehrerin« gestellt. Von ihr wird entweder eine richtige oder richtig stellende Antwort erwartet und eine »Sanktion« durch ein verbales oder non-verbales Zeichen, ob die Rechtschreibung nun richtig sei. Gegen Ende des Gesprächs wird der dabei von der Gruppe vertretene schulische Habitus noch einmal sehr deutlich, denn Michelle bestätigt den Jugendlichen, dass sie ein tolles Plakat verfasst haben. Sie fragt in die Runde, ob alle damit zufrieden sind. Die vier Jugendlichen nicken und antworten mit Ja. An diesem Punkt fragt Ramin Michelle direkt: *»Sind Sie zufrieden?«* Michelle reagiert in der ihr zugeschriebenen LehrerInnenrolle, indem sie der Gruppe eine positive Bewertung gibt, so wie in schulischen Situationen Produkte der SuS (insbesondere bei schriftlichen und mündlichen Überprüfungen) bewertet werden.

Michelle: *»Ich bin total zufrieden, freu mich total.«*

Ramin: *»Dann sind wir auch zufrieden.«*

Ramin bestätigt die positive Bewertung und stellt dabei die externe Bewertung durch Michelle im Rang über die Bewertung, die die Gruppe sich selbst gegeben hat, dass sie nämlich alle mit dem Plakat zufrieden sind. In diesem Moment erweitert Michelle die ihr zugeschriebene Rolle einer bewertenden Person (Lehrerin) auf Tatjana, die bisher im Hintergrund saß, indem sie auch Tatjana die Rolle zuschreibt, ihre Zufriedenheit mit dem Plakat auszudrücken.

Michelle: *»Tatjana ist, glaube ich auch zufrieden?«*

Tatjana: [nickt].

Zamira: *»Hoffentlich.«*

Tatjana nickt, antwortet aber nicht verbal. Dadurch haben beide Forscherinnen im Sinne einer bewerteten Lehrperson ihre »Zufriedenheit« mit dem Produkt der Gruppe ausgedrückt. Durch Zamiras Ausspruch wird noch einmal verstärkt, dass die (positive) Bewertung durch die Forscherinnen auf jeden Fall mehr zählt als die (positive) Bewertung durch die Jugendlichen selbst.

8. Übersicht über Bildungsmöglichkeiten für geflüchtete Jugendliche

Als ein erstes Ergebnis unseres Forschungsprojekts war eine Zusammenstellung der Bildungsmöglichkeiten für geflüchtete Jugendliche geplant. Eine solche Zusammenstellung gibt einen Überblick über die möglichen Bildungswege für Jugendliche im Alter von zwölf bis 20 Jahren.¹⁸ Die Altersgruppe von sechs bis zwölf Jahren war nicht

18 Da unsere Ergebnisse auch als Basis für Stakeholder in verschiedenen Bereichen dienen sollen, wurde diese Zusammenstellung als Tabelle auf der Webseite der Universität Wien veröffentlicht und

im Fokus unseres Projekts, doch die Möglichkeiten lassen sich für diese Altersgruppe folgendermaßen zusammenfassen:

1. Im Volksschulalter (sechs bis zehn Jahre) findet die Schulbehörde einen Schulplatz in einer Regelschule (Volksschule). Ausgenommen davon sind Schulen mit Schulgeld (»Privatschulen«), die auf Freiwilligkeit basierend geflüchtete SuS aufnehmen können. Die geflüchteten SuS werden als außerordentliche SuS eingestuft und erhalten entweder am Schulstandort der eigenen Klasse oder an einem anderen Schulstandort (als Sammelklasse für mehrere Schulstandorte) Sprachförderunterricht Deutsch.
2. In der Altersgruppe zehn bis 14 Jahre findet die Schulbehörde einen Schulplatz in einer Regelschule (Neue Mittelschule). Ausgenommen davon sind Schulen mit Schulgeld (»Privatschulen«), aber auch alle AHS. Diese Schulen können freiwillig geflüchtete SuS aufnehmen. Die geflüchteten SuS werden als außerordentliche SuS eingestuft und erhalten entweder am Schulstandort der eigenen Klasse oder an einem anderen Schulstandort (als Sammelklasse für mehrere Schulstandorte) Sprachförderunterricht Deutsch.
3. Zusätzlich zu den oben genannten Möglichkeiten, die in Österreich bis vor kurzem die Regel darstellten, finden sich seit dem Schuljahr 2015/16 verstärkt »Flüchtlingsklassen«, d. h. Klassen nur mit geflüchteten SuS, die im Sinne eines Vorbereitungsunterrichts in erster Linie Sprachvermittlung Deutsch erhalten. In diesen Vorbereitungsklassen werden auch nicht alphabetisierte SuS aufgenommen, wobei nicht alle dieser eingerichteten Klassen einen dezidierten Fokus auf Alphabetisierung haben. Jedoch spielt Alphabetisierung im lateinischen Alphabet für viele dieser Klassen und auch für SuS in den Regelklassen eine bedeutende Rolle.

Da in Österreich die Schulpflicht nach neun Schuljahren oder mit Erreichung des 15. Lebensjahrs endet, stellt die Verfolgung schulischer Bildung für die Altersgruppe der 14- bis 20-Jährigen eine besondere Herausforderung dar. Das schulische System ist in dieser Altersstufe in Österreich stark zersplittert (Polytechnische Schule, AHS, BMHS, Lehre mit Berufsschule), wobei auch die Erwachsenenbildung eine große Rolle spielt (Deutschkurse, Pflichtschulabschluss-Kurse, Abendschulen).

4. Für geflüchtete Jugendliche ohne Alphabetisierung, die nicht mehr in einer NMS aufgenommen wurden, beginnt die Bildung immer mit einem Alphabetisierungskurs, auf den weitere Deutschkurse folgen. Das Ziel ist für alle diese Jugendlichen der Pflichtschulabschluss (PSA). Alle diese Bildungsstufen sind für diese Gruppe nur in der Erwachsenenbildung offen.
5. Für alphabetisierte Jugendliche, die jedoch keinen PSA aus dem Heimatland mitbringen, ist der Weg meist genauso in der Erwachsenenbildung vorgezeichnet. Auf die Deutschkurse folgt der PSA.
6. Auch geflüchtete (und andere) SuS, die zwar die NMS besuchten, aber in der NMS keinen positiven Abschluss erreichen konnten, werden oftmals in den PSA der Erwachsenenbildung verwiesen. Eine zweite Möglichkeit ergibt sich für diese

an verschiedene Institutionen weitergeleitet.

SchülerInnen, in der Polytechnischen Schule weiterzumachen und dort den PSA zu erreichen. Genauso ist die Polytechnische Schule eine Bildungsinstitution für AbsolventInnen mit positivem Abschluss der NMS (oder AHS-Unterstufe), die jedoch noch nicht die neun Schuljahre der Schulpflicht erreicht haben.

Der Pflichtschulabschluss ermöglicht, je nach Noten in den Fächern, den Besuch einer weiterführenden Sekundarstufe II, d. h. der AHS oder einer der Schulen aus dem BMHS-Bereich. Für eine Lehrstelle muss man nicht unbedingt einen PSA haben, jedoch ist es aufgrund von Konkurrenz bei den Plätzen und den Erwartungen der Firmen fast unmöglich, eine Lehrstelle ohne PSA-Abschluss zu erhalten. Weiters können SuS nach Erfüllung der Schulpflicht, unabhängig von einem positiven oder negativen Abschluss, eine Arbeitsstelle suchen und annehmen.

7. AHS-Oberstufen gibt es in verschiedenen Zweigen. Diese Schulen dürfen selbst über die Aufnahme von SuS entscheiden. Alle Zweige führen zu einer Matura. Die Noten des PSA sind dafür entscheidend.
8. Auch BMHS-Oberstufen entscheiden autonom über die Aufnahme von SuS. Oftmals gibt es an diesen Schulen Aufnahmeprüfungen, jedoch erfolgt die Auswahl auch aufgrund der Noten des PSA. In diesen Schulen gibt es Schulen/ Zweige mit und ohne Matura. Diesbezüglich sind die Schuljahre und auch die Ausrichtung verschieden.
9. Die meisten Anbieter von Lehrstellen orientieren sich genauso an den Noten des PSA (auch wenn dieser nicht verpflichtend für eine Lehrstelle nachzuweisen ist), jedoch gibt es auch eine Aufnahmeprüfung oder ähnliche Auswahlverfahren.
10. Im Bereich der Erwachsenenbildung stehen die Abendschulen SuS ab dem 17. Lebensjahr offen. Dabei gibt es Abend-Gymnasien, Abend-HTLs oder Abend-HAKs. Die Aufnahme ist nicht in allen Schulen für geflüchtete SuS möglich, da viele dieser Abendschulen insbesondere den eigenen SuS der Tagesschule offen stehen, die ihre Ausbildung vor einem positiven Abschluss abgebrochen haben.

9. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend sprechen die Jugendlichen Bereiche des Bildungsangebots an, die als indirekt und strukturell diskriminierend (Bielefeld 2010, 30) angesehen werden können.

- Die Aufgabenstellungen von Aufnahmeprüfungen sind zwar für alle TeilnehmerInnen gleich, benachteiligen jedoch gerade aufgrund dieser Gleichheit jüngere TeilnehmerInnen, Jugendliche ohne Deutsch als Erstsprache und quereinsteigende Jugendliche.
- Der Status »außerordentliche SuS« ist für diese Jugendlichen indirekt diskriminierend, da die meisten von ihnen keine vergleichbare quantitative und qualitative Schulbildung wie ihre Altersgruppe mitbringen. In diesen zwei Jahren ist für sie also vergleichsweise mehr zu leisten, als »nur« Deutsch zu lernen. Die schulischen Fördermöglichkeiten tragen diesem Zustand jedoch nur bedingt Rechnung.

Die in Schulen vorhandene institutionelle Diskriminierung von SuS mit Migrationshintergrund wurde für Deutschland schon seit 1990 untersucht (Gomolla/ Radtke 2009). Das Ergebnis dieser Studie, dass Schule sich in Bezug auf die Normalitätserwartung an ihre SchülerInnen entlang deutschsprachiger, (nationalstaatlich) sozialisierter Kinder der Mittelschicht orientiert, kann auch für unsere Untersuchung festgehalten werden.

Für den schulischen Bildungserfolg ist der »monolinguale Habitus« (Gogolin 1994) immer noch ausschlaggebend, aber gerade durch das Gruppengespräch (und auch in den Einzelinterviews) wurde deutlich, dass die flächendeckend erste lebende Fremdsprache weitere Herausforderungen mit sich bringt. Deutsch allein reicht eben nicht für eine erfolgreiche Schullaufbahn – zumindest Englisch muss als weitere Fremdsprache gelernt werden. Die Jugendlichen mit Ziel Matura kritisieren, wie schwierig es für sie ist, dass sie zusätzlich zu Deutsch (als Zweitsprache) und Englisch (als erster Fremdsprache) auch noch eine weitere schulische Fremdsprache lernen müssen. Obwohl es z. B. in Schweden oder auch in Hamburg ein Modell¹⁹ gibt, das zeigt, dass dies nicht sein muss, hält Österreich an seinem begrenzten Angebot von zweiten lebenden Schul-fremdsprachen fest.

Insgesamt sollte nochmals auf den Wunsch der Jugendlichen verwiesen werden, in Österreich eine gute und hohe Ausbildung zu erhalten. Engpässe in der Provision von Angeboten wurden von den Jugendlichen wahrgenommen, was darauf schließen lässt, dass dies ein noch wichtigeres Thema für all jene sein wird, die in den letzten Monaten angekommen sind. Gleiches gilt für die Heterogenität an Vorbildung der Ankommenen. Besonders für die Gruppe der Jugendlichen über dem Pflichtschulalter, die mit wenig Schulbildung in Österreich ankommen, müssen weiterhin und noch mehr gezielte Angebote zur Verfügung gestellt werden, um zu garantieren, dass sie gut in das Bildungssystem integriert werden können.

Die Ergebnisse, die sich aus den Erfahrungen der Jugendlichen ergeben haben, werden in weiterführende Forschungsaktivitäten einfließen, die sich auf die Erhebung der Situation von kürzlich in Österreich angekommenen Jugendlichen fokussieren sollen. Dabei sollen auch mögliche Veränderungen auf Ebene der Schulpolitik und der einzelnen Schulstandorte, die Einfluss auf die schulischen Bildungswege der Jugendlichen haben, im Blick bleiben.

19 In Hamburg kann man als zweite lebende Fremdsprache für das Abitur eine Prüfung in seiner Erstsprache ablegen (Behörde für Schule und Berufsbildung, Freie und Hansestadt Hamburg 2016), in Schweden ebenso (Skolverket 2016a und b).

Literatur

- Behörde für Schule und Berufsbildung, Freie und Hansestadt Hamburg (2016) *Abitur-Regelungen für die zentralen schriftlichen Prüfungsaufgaben*. Hamburg.
- Bielefeld, Heiner (2010) *Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip*. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (HgInnen) *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, 21–34.
- Biewer, Gottfried/Schütz, Sandra (2016) *Inklusion*. In: Hedderich, Ingeborg u. a. (HgInnen) *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, 123–127.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2016) *Die Neue Mittelschule*, verfügbar unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/index.html>, 20. 6. 2016.
- BM.I (Bundesministerium für Inneres) (2016) *Asylstatistik*, verfügbar unter: http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asylwesen/statistik/start.aspx, 12. 5. 2016.
- Bohnsack, Ralf (2014) *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen. 9. Auflage.
- Bourdieu, Pierre (1996) *Zum Begriff des Habitus*. In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïs J. D.: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M., 147–175.
- Bruneforth, Michael u. a. (2016) *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015*. Bd. 1. Bifie/ BMBF. Wien.
- Cobb-Clark, Deborah A. et al. (2012) *Migrant Youths' Educational Achievement: The Role of Institution*. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 643, Nr. 1, 18–45.
- Engelbrecht, Helmut (2015) *Schule in Österreich: die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Wien.
- European Commission (2001) *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels. COM(2001) 678 final.
- Følstad, Asbjørn et al. (2013) *Customer Journey Measures: State of the Art Research and Best Practices*. Oslo, Norway: Report A, 24488.
- Gogolin, Ingrid (1994) *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/ New York.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009) *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden. 3. Auflage.
- Hormel, Ulrike (2010) *Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem*. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (HgInnen) *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, 173–192.
- Ihag (2016) *Was Flüchtlingskinder für die Bildungslandschaft bedeuten*. In: *Der Standard*, 21. 6. 2016, verfügbar unter: <http://derstandard.at/2000039166391/Was-Fluechtlingskinder-fuer-die-Bildungslandschaft-bedeuten>, 22. 6. 2016.
- Kramer, Rolf-Torsten/ Helsper, Werner (2010) *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Krüger, Heinz-Hermann u. a. (HgInnen) *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden, 103–126.
- Mannheim, Karl (1980) *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.
- Migrationsverket (2016) *Aktuell statistik – Asyl*, verfügbar unter: <http://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Statistik/Aktuell-statistik.html>, 19. 7. 2016.
- Nairz-Wirth, Erna (2005) *Migration und Schullaufbahn in Österreich*. In: *Trans 15: Internetzeitschrift für Kulturwissenschaften*, o. S.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2015) *Bildung auf einen Blick 2015: OECD-Indikatoren*. Bielefeld.
- SchOG (Schulorganisationsgesetz) *Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation*, BGBl. Nr. 242/1962, verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>, 18. 6. 2016.
- SchpflG (Schulpflichtgesetz) *Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985)*, BGBl. Nr. 76/1985, verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>, 19. 6. 2016.

- SchUG (Schulunterrichtsgesetz) *Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen* (Schulunterrichtsgesetz 1986), BGBl. Nr. 472/1986, verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>, 19. 6. 2016.
- Skolverket (2016a) *Ämne – Moderna språk*, verfügbar unter: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>, 29. 5. 2016.
- Skolverket (2016b) *Ämne – Svenska som andraspråk*, verfügbar unter: <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sva?tos=gy&subjectCode=sva&lang=sv>, 18. 5. 2016.
- Statistik Austria (2016) *Schülerinnen und Schüler 2014/15 mit ausländischer Staatsangehörigkeit*, verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, 6. 4. 2016.
- Thomson, Pat (ed.) (2009) *Doing Visual Research With Children and Young People*. London.
- Thonhauser, Josef/ Eder, Ferdinand (2010) *Österreich*. In: Döbert, Hans u. a. (Hg.) *Die Bildungssysteme Europas*. Baltmannsweiler, 543–564.
- UN (2006) *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>, 25. 6. 2016.
- Wojnesitz, Alexandra (2010) *»Drei Sprachen sind mehr als zwei«: Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster.

Internetadressen

<http://belfastdvp.co.uk/resources/customer-journey-mapping-nicts/>, 22. 6. 2016.

Kontakt:

tatjana.atanasoska@univie.ac.at

michelle.proyer@univie.ac.at